



2



# *Tradición e innovación desde algunos planteamientos epistemológicos y metodológicos: ¿Reimaginar la Educación Comparada e Internacional?*

*Tradition and innovation from some epistemological and methodological approaches: Reimagining Comparative and International Education?*

**María José García Ruiz\***

**María Jesús Martínez Usarralde\*\***

**Belén Espejo Villar\*\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.46.2025.42574

**Recibido: 3 de diciembre de 2024**

**Aceptado: 4 de diciembre de 2024**

\* MARÍA JOSÉ GARCÍA-RUIZ: María José García Ruiz es Profesora Titular de Educación Comparada en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Es miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC), y pertenece como miembro activo de la Comparative Education Society of Europe, CESE. Pertenece al grupo de investigación de Comparativística y Globalización. Su especialidad académica se centra en el análisis del impacto de la Globalización y el Postmodernismo en la epistemología y la metodología de la disciplina comparativa, y en el estudio de las culturas educativas mundiales. **Datos de contacto:** E-mail: mjgarcia@edu.uned.es

\*\* MARÍA JESÚS MARTÍNEZ USARRALDE: Profesora Titular del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de València. Forma parte del Grupo de Investigación GRECIA-UV. Vicepresidenta de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada. Sus intereses de investigación se centran en epistemologías y metodologías de Educación Comparada, Educación Internacional y Cooperación al Desarrollo y Educación, y ópticas comparadas de inclusión educativa, Educación para la Ciudadanía Mundial y mediación intercultural. También trabaja metodologías de Educación Comparada y en el Aprendizaje-Servicio (especialmente de advocacy) y su relación con la Responsabilidad Social Universitaria. **Datos de contacto:** E-mail: m.jesus.martinez@uv.es.

\*\*\* BELÉN ESPEJO VILLAR: Profesora Titular de Política Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Forma parte del Grupo de Investigación Transdisciplinar de la Universidad de Salamanca, GIPEP. Directora de contenidos de la Revista Española de Educación Comparada (REEC). Secretaria de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Directora del Máster Estudios Avanzados de Educación en la Sociedad Global. Sus líneas de investigación se centran en las políticas públicas y las reformas educativas. **Datos de contacto:** lbev@usal.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3066-6228>

## **Resumen**

El advenimiento de la Postmodernidad ha impactado de forma implacable en la epistemología y la metodología de la ciencia de la Educación Comparada e Internacional. La vertebración de la disciplina comparativa en líneas significativas en el nuevo marco histórico-social actual requiere de la construcción de la misma en una línea de continuidad de los parámetros de «tradición» e «innovación» científica. Se impone, como una de las más primordiales tendencias, el recurso a las ciencias teleológicas de cuño filosófico y teológico en la elaboración del discurso comparativo, únicas capaces de atisbar horizontes constructivos y de gran alcance para el género humano. De igual modo, y en equilibrio con lo anterior, la innovación comparativa se revela imperiosa, requiriéndose la reimaginación no sólo de la investigación comparativa per se, sino de la Educación Comparada e Internacional, y, por ende, de la docencia e innovación que se desarrollan en su seno. El enfoque metafórico se revela aquí particularmente facilitador de relatos influyentes y novedosos. Y la lectura de las teorías post-fundacionales asegura, por su parte, la construcción y el empleo de métodos innovadores y dinámicos. En este marco de creación de la ciencia comparativa en una línea histórico-social continuista, el actual dominio de la gobernanza insta al inexcusable recurso a la vertiente política de la Educación Comparada e Internacional, de gran presencia e influencia actuales en la vertebración de la epistemología comparativa en el siglo XXI. Se impone con ello la apertura de nuevos horizontes epistemológicos que contemplen el estudio de agendas de acción e identidades institucionales, y atiendan al papel de los actores internacionales, de actual alcance hegemónico y protagonistas de la construcción de conocimiento comparativo. La atención a la dimensión política en la articulación de la disciplina comparativa garantiza el acometimiento de un giro postqualitativo que opere sobre la unidad de la investigación educativa y centre el interés científico en el ser humano y las sociedades en las que se integra.

*Palabras clave:* Postmodernidad; Educación Comparada e Internacional; Tradición, Innovación; Teorías post-fundacionales; Gobernanza; Política Educativa

## **Abstract**

The coming of Postmodernity has relentlessly collided in the epistemology and methodology of the science of Comparative and International Education. The overcoming of the superfluous features of this impact demands the disciplinary construction of the comparative science in continuity of the parameters of scientific ‘tradition’ and ‘innovation’. It is needed the turn to the teleological sciences of a philosophical and theological stamp in the configuration of the comparative discourse, for they are the only capable of making out constructive and significant horizons for the human gender. Similarly, and in balance with the former argument, comparative innovation reveals imperative, demanding not only the re-imagination of the comparative research per se, but also that of Comparative and International Education, and of the teaching and innovation held in its bosom. The metaphorical and figurative approach reveals particularly facilitator of influential and original narratives. The reading of post-foundational theories assures the construction and use of innovative and dynamic methods. In this framework of creation of the comparative science in a continuity historical line, the current dominance of governance calls for the use of the political approach, of great current presence and influence in the construction of the comparative epistemology in the XXIst century. It is needed the opening of new epistemological horizons that regard the study of new agendas of action and institutional identities, and look to the role of international actors, key nowadays in the making of comparative knowledge. The attention to the political science in the articulation of the comparative discipline assures the making of a postqualitative turn that assures the unity of educational research and focus the scientifical interest in the human being and in the societies in which he is inserted.

*Keywords:* Postmodernity; Comparative and International Education; Tradition; Innovation; Post-foundational Theories; Governance; Educational Policy

## 1. Introducción

El advenimiento del ciclo histórico de la Postmodernidad, gradualmente originado desde la década de los años treinta, ha supuesto el replanteamiento y el cuestionamiento de la idoneidad de las bases epistemológicas y metodológicas de las disciplinas científicas del ámbito educativo, como la Educación Comparada e Internacional.

La Postmodernidad, también calificada de «posthumanismo», «posthistoricismo» o «postOccidente», ha generado la aparición de una gran diversidad de trabajos y publicaciones científicas que, como el que ahora se presenta, apuntan a pergeñar una ruta innovadora en la disciplina científica comparativa, preservando lo que es valioso de la tradición epistemológica de la ciencia comparativa. De ahí el título que resume este artículo científico en el que se ha optado por la denominación de Educación Comparada e Internacional siguiendo las consideraciones realizadas por autores como Becher y Trowler (2001) acerca del capital académico que el intercambio internacional otorga al campo científico de la Educación Comparada.

En general, esta preocupación por fijar identitariamente el conocimiento de la Educación Comparada e Internacional, así como el deseo por contemplar un desarrollo riguroso y ajustado de los objetos, sujetos y contextos que son objeto de estudio en este campo científico, ha llevado en los últimos años a la reinterpretación paradigmática de fenómenos de capitalismo global (Saura *et al.*, 2021) a través de lo glocal (Cobb, 2022; Homobono, 2019), mostrando nuevas formas de producción de conocimiento y reivindicando racionalidades que legitimen prácticas de investigación más garantistas (Sousa Santos, 2019). Epistemológicamente, la Educación Comparada se analiza desde lecturas cada vez más amplias, globales (Ruiz y Acosta, 2015) y críticas (Fishman y Silova, 2023), al tiempo que es construida ligada a factores contextuales relacionados con el desarrollo académico y universitario (Trowler, 2014) que imponen focos de estudio más centrados en lo comparado o más orientados a la dimensión internacional.

La naturaleza de la investigación en educación comparada e internacional muestra la apertura a una pluralidad de enfoques metodológicos que tratan de comprender los procesos de translación de las políticas educativas globales en diferentes escalas y territorios (Brent *et al.*, 2024), evidenciando cambios en la construcción fundacional de carácter unidireccional que hasta hace algunos años había manifestado este ámbito (Wiseman *et al.*, 2016).

Nos encontramos, por tanto, ante un marco de conocimiento que «se está volviendo cada vez más multidimensional y complejo, abarcando una variedad de fenómenos» (Cytowanie, 2023, p. 13). Es por ello por lo que la argumentación de la crisis de identidad de la Educación Comparada que con tanto acierto formuló Wolhuter (2015), constituye en estos momentos una oportunidad argumental para conformar nuevas evidencias de la naturaleza epistémica de la Educación Comparada e Internacional, desde la que se ampara nuestra propuesta de abrir una línea discursiva sobre los componentes de tradición e innovación en los que está situada esta ciencia.

Del mismo modo, el planteamiento del que se nutre el presente artículo entiende que la Educación Comparada e Internacional supera las tensiones generadas en torno a la disyuntiva entre disciplina y ciencia, para situarse como un marco científico que se encuentra, tal y como apunta Bray (2010) a «un nivel epistemológico más elevado» (p. 419) en el que diferentes investigadores «traen consigo herramientas y perspectivas de otras arenas que han elegido focalizar su atención en estudios educativos con una perspectiva comparativa» (p. 416).

Desde estos presupuestos, y a partir del pensamiento de Nóvoa (1998, citado en Lima, 2024) que impela a la construcción de nuevas teorías del conocimiento desde el análisis ontológico de concepciones que sustentan el campo de la Educación Comparada, este trabajo aborda principalmente tres aspectos cuya reflexión deseamos compartir con los comparatistas de la educación, en nuestro convencimiento de la centralidad de su contenido.

Una primera parte de este artículo esboza la ingente pérdida disciplinar de las Ciencias de la Educación tras su consideración postmoderna como «Ciencias Sociales». Los argumentos y las metodologías de cuño cuantitativo y estadístico que han sido asociados al trabajo comparativo han acarreado la desintegración del ámbito humanístico y, con ello, la grave desconsideración de horizontes teleológicos elevados de gran interés para el ser humano y la sociedad mundial. Este es el elevado pago -gracias a Dios, reversible-, que ha conllevado la *sociologización* presentista unilateral en los estudios comparados. Una gran parte del planteamiento investigador llevado a cabo por la *OCDE* en sus estudios *PISA*, sorprendentes pero muy insuficientes y limitados, revela este déficit. Esta primera parte del trabajo se presenta más sensible a las bondades de la tradición, y urge a la conservación de todas las virtudes epistemológicas que nuestra ciencia comparativa ha ido labrando desde sus orígenes modernos formales a comienzos del siglo XX.

La segunda parte de este trabajo desvela una atención prioritaria a la también necesidad de innovación en nuestro mundo postmoderno. En esta sección las autoras instan a operar la *reimaginación* de la investigación educativa, destacando el enfoque metafórico como facilitador de relatos influyentes y novedosos. De igual modo, se sugiere la utilización de la *reimaginación* en la Educación Comparada e Internacional mediante el acometimiento de enfoques novedosos de teorías post-fundacionales y métodos innovadores y dinámicos. Por último, se insta a la *reimaginación* de la docencia y la innovación en Educación Comparada e Internacional, mediante el estudio y la reflexión de las teorías, marcos, enfoques y modalidades que privilegiamos en nuestra disciplina.

La última parte de este artículo pone en evidencia la centralidad de un enfoque, el político, cuya epistemología legitima nuevas concepciones de investigación en educación, favoreciendo una Educación Comparada gnoseológicamente más plural, al tiempo que deudora de sistemas, procesos y redes institucionales con fines políticos, pero con un propósito de ser política y epistémicamente más sensible (Acosta, 2023). La idea central apunta a la necesidad de operar una deconstrucción de los paradigmas clásicos de la investigación educativa, a partir de la cual operar una introspección institucional. La gobernanza sanciona el rol de los Organismos Internacionales como constructores del conocimiento de índole comparativo. De igual modo, la idea de operar un giro postcuantitativo que ponga el punto de interés en la persona, apunta a operar una «unidad de la investigación educativa». Las autoras ponen de relieve la inequívoca aportación de la vertiente política de la Educación Comparada e Internacional, a través de la cual se operan las agendas de acción e identidades institucionales. Dicha ciencia también enfatiza el actual relevante papel de la gobernanza y de los actores internacionales, cuya presencia y protagonismo en la construcción del conocimiento comparativo se revela laxo, pero de gran poder e influencia. No debe, por ello, desbancar dicho conocimiento operado por expertos/as académicos/as individuales y por sociedades académicas especializadas.

En su conjunto, la organización categorial de los tres ejes (tradición-innovación, reimaginación e innovación y cultura política) que conforman este trabajo representa una invitación a reflexionar acerca de los que consideramos son en la actualidad fundamentos epistémicos de la Educación Comparada e Internacional, asentados en la construcción

del conocimiento desde la conciencia histórica apuntalada por Zemelman (2019), con capacidad de replantear y formular nuevas lógicas explicativas del pensamiento en este campo científico.

## **2. Pervivencia de las vulnerabilidades clásicas en la epistemología y la metodología de la Educación Comparada e Internacional**

La metodología de una disciplina se articula en completa correspondencia con la epistemología que vertebría a la misma. Epistemología y metodología son los dos elementos clave que articulan una ciencia, en este caso, la Educación Comparada e Internacional. En este sentido, debemos aludir a ambos elementos que conforman la ciencia comparativa en educación: la entidad del contenido epistemológico, y la armazón estructural de su metodología que da cabida al primero.

En lo que atañe a la epistemología, la ciencia de la Educación Comparada e Internacional, de gran solicitud, reclamo y demanda académica y política en estos años de globalización e internacionalismo del siglo XXI, presenta vulnerabilidades en algunos aspectos, que distan de estar resueltos. Dichos aspectos impactan directamente en la también vulnerabilidad de la metodología comparativa. Vamos a esbozar algunos, tradicionalmente recurrentes y presentes en la historia de esta disciplina, desde el comienzo de la articulación formal de la misma, sin que se atisbe en la actualidad una plausible resolución de los mismos. Estos, en definitiva, resuenan e impactan, necesariamente, en su dimensión metodológica, que luego abordaremos.

1. La Educación Comparada e Internacional sigue revelando, en estos años del siglo XXI, una extraordinaria pluralidad, heterogeneidad, hibridación, diversidad y eclecticismo, que dificultan la articulación consensuada, desde la academia, de unos elementos muy básicos como la definición del objeto de estudio de esta ciencia. Esta heterodoxia y disenso en relación con el elemento más nuclear y sensible de un campo científico -su objeto de estudio- constituye una de las mayores vulnerabilidades, quizá la mayor, que aquejan al desarrollo unánime y coordinado del corpus epistemológico comparativo en educación.
2. Como segundo elemento de vulnerabilidad en el ámbito del conocimiento de la Educación Comparada e Internacional, podemos aludir al derivado de la extracción de la disciplina de la «Educación» de su consideración como perteneciente a las «ciencias humanas», y su inserción y sanción de su pertenencia a las «ciencias sociales». En su editorial para la REEC «Comparativista y Metodología» del año 2019, el Catedrático Aullón de Haro (2019) aborda extensa y rigurosamente esta relevante cuestión. En suma, la nueva consideración de la «Educación» y, por consiguiente, de todas las disciplinas y especialidades pertenecientes a la categoría educativa, como la Educación Comparada e Internacional, como pertenecientes al ámbito de las «ciencias sociales», ha tenido hondas repercusiones en la epistemología y la metodología de nuestra disciplina. Sólo destacar el liderazgo en las ciencias sociales, de la disciplina de la Sociología, la cual ha impuesto sus planteamientos objetuales sociales y sus metodologías cuantitativistas y estadísticas, a ámbitos como el de la Educación Comparada e Internacional, que ha dejado de abordar el objeto humanístico. Con

ello hemos experimentado, y aún lo hacemos, el proceso contemporáneo de desintegración o agresión a los campos humanísticos, decisivamente facilitado por la destitución rectora de la Filosofía y de la Teología. A diferencia del estable predominio disciplinar humanístico de la Filosofía, y a tenor del perfilado objeto sociológico de las ciencias sociales, la Educación e, inserta en ella, la Educación Comparada e Internacional, describen una evolución moderna tendente a la cesión humanística en favor de la constitución sociológica. La problemática que estudia la Educación Comparada e Internacional, en su nueva consideración científica como ciencia social, alude a temáticas educativas y sociales, pero no impacta en el núcleo de interés del ser humano y de la sociedad mundial en el siglo XXI y en la conducción de los mismos a futuros y horizontes concebidos como deseables.

3. En lo que atañe a la epistemología de la Educación Comparada e Internacional, exponer que esta *sociologización* de la educación y de las disciplinas que la integran, ha conducido a un empobrecimiento de la Educación Comparada e Internacional, en tanto que, de su condición de ciencia analítico-sintética de la educación, ha subrayado su función analítica, asemejándose a las ciencias metodológicas, como la Política de la Educación. Y ha desdeñado y relegado al olvido su faceta «sintética», que antaño le capacitaban para avanzar, de la mano de las ciencias teleológicas como la Filosofía y la Teología, en el avistamiento de los fines del ser humano y de la sociedad internacional, para el bien de la humanidad. Sin este horizonte, parafraseamos al académico Stephen Carney (2010) cuando afirma que, hoy en día, «la Educación Comparada e Internacional tiene poco que decir» (p.125). Pero no, como Carney afirma, por la razón de la ausencia de la lectura de «lo global» en los estudios comparados, sino por su sociologización presentista y carente de horizontes elevados.
4. Por su misma esencia y naturaleza, el concepto y la realidad englobados por el término «educación» son tradicional e intrínsecamente humanistas. Merece, por ello, que le dediquemos unas líneas a este atributo humanista que debería acompañar conceptual y epistemológicamente a la educación de forma inexorable, sin que ninguna embestida innovadora debiera apuntar ni insinuar el fin de la aparición conjunta de este fecundo binomio.

La «muerte de Dios» dogmatizada por Nietzsche y considerada por académicos como Ignacio Sotelo Martínez (2004) como el inicio de la Postmodernidad, ha abocado al rechazo del humanismo que permeará gran parte del pensamiento del último tercio del siglo XX y del momento presente en el siglo XXI. El pesimismo actual derivado de dicha visión reniega del ser humano como valor y como ideal, abriendo el camino a una era antihumanista y posthumana. A partir de ello, dos ideas merecen destacarse: la primera apunta a que el posthumanismo pone en tela de juicio el valor de la cultura y de la educación para cambiar la faz del ser humano. La complejidad del ser humano ha sido simplificada en exceso por los saberes científico-tecnológicos y la emergente Inteligencia Artificial, la cual presenta aún ingentes incógnitas e incertidumbres. Frente a esta simplificación reduccionista del ser humano, las autoras de este artículo reivindicamos la vuelta al humanismo mediante la educación. Y una educación que promueva la auténtica excelencia humana. Esto es, apostamos sin ambages por la potenciación conjunta de los elementos constituyentes de ambos paradigmas pedagógicos: el formal y el progresista. Un auténtico magistocentrismo que reconozca que

la autoridad de la persona experta debe combinarse en la actividad docente de todos los niveles educativos con un adecuado paidocentrismo. De igual modo, debe reconocerse la bondad de una cierta jerarquía en la conducción del saber y en la toma de decisiones, en la línea de amortiguar y atajar los efectos de las acertadas palabras de Habermas (1988), que vaticinan que «la actual sociedad participativa se está construyendo a costa de la negación de la cultura de los expertos» (p. 55).

La segunda idea reclama, como base y cimiento de un robusto humanismo, la vuelta a las consideraciones epistemológicas y, sobre todo, teleológicas, de las ciencias de la Filosofía y la Teología. Sólo ellas, especialmente, desde el abrazo a la ortodoxia cristiana vital y misional, garante del señalamiento de una ruta certera para la humanidad, podrán devolver el sentido y la dirección a la actual desnortada sociedad mundial del siglo XXI. Una Teología robusta que descansa en una Filosofía sólida. Porque la filosofía postmoderna carece de dicha solidez, en tanto que el relativismo sobre el que reposa es garante de dispersión, ausencia de horizontes y, por ende, desazón humana. Los sólidos elementos cristianos, patentes en la liturgia de la Palabra y sacramental, brindan la garantía del renacimiento de un humanismo que, a través de la educación, domine la técnica, pero garantizando la centralidad y prevalencia del ser humano sobre ella, no al revés. Es decir, es necesario un auténtico y delicado equilibrio entre las aportaciones de la Modernidad y de la Postmodernidad, además del inicio de una época postrelativista.

Desde un prisma epistemológico, se impone, así, la reconducción de la investigación comparada en líneas de interdisciplinariedad con la ciencia histórica (desechando toda intención o propuesta rupturista con el pasado), y apostando por el tránsito continuado entre la Modernidad y la Postmodernidad, preservando los elementos más valiosos de ambas etapas históricas. De igual modo, urge el establecimiento de sinergias con las ciencias teleológicas en los estudios comparativos.

Procedemos ahora a formular algunas palabras en relación con el aspecto metodológico, que caracteriza y evoluciona de forma pareja a los aspectos epistemológicos comparados.

La cuestión metodológica en Educación Comparada e Internacional reveló, en los tiempos de Modernidad, un cierto consenso en torno al cual se articuló el trabajo de los comparatistas. Académicos como Cowen (2023a, p. 3) aluden en sus trabajos a la «trampa modernista» causante, a su parecer, de un bajo nivel de problemática intelectual y teórica. Por su parte, Jürgen Schriewer (2000, p. 33) propone, con objeto de superar dicha simplicidad, «relativizar las metodologías ortodoxas» y reivindicar la «crisis del universalismo», la complejidad y la impredecibilidad.

Frente a los presupuestos metodológicos comparados de cuño positivista y funcionalista que abogan por el universalismo, las relaciones entre hechos observables, o la causalidad simple, los presupuestos metodológicos postmodernos apuntalan la validez de la crisis del universalismo, el establecimiento de «relaciones entre relaciones», y la complejidad. Si bien celebramos la complejidad teórica y metodológica por la que apuestan los planteamientos postmodernos, no se nos escapa el problema y el riesgo de un rasgo que pasa por ser la marca distintiva de la postmodernidad, y que es el del relativismo. Este carácter elemento identitario, que surge a partir de la negación de las metanarrativas universales, si bien conlleva elementos positivos como la celebración de la diversidad y la diferencia, también desemboca en una miríada de posturas epistemológicas, todas ellas válidas, sancionando la validez de enfoques claramente contradictorios y, muy

especialmente, negando la existencia de una Verdad objetiva que vertebría y ordenaría a las demás realidades científicas y humanas. El resultado epistemológico más inmediato es el caos y la confusión académica. La variedad de enfoques es, ahora, el rasgo epistemológico de la metodología comparatista en la Postmodernidad. La incertidumbre es, hoy por hoy, el talante que se aplica a la disciplina comparada, tanto en epistemología como en método, ya que es aún patente la inmadurez científica de esta nueva época histórica y la aún inconexa y maleable propuesta epistemológica y metodológica de esta nueva etapa histórica. En lo que atañe a la metodología comparada, el diagnóstico que cabe realizar es que, actualmente, la vertebración de la misma está aún irresuelta, empleando las diversas investigaciones comparadas una pluralidad de métodos prestados de las ciencias sociales: las cartografías sociales, las entrevistas en profundidad u otras metodologías cualitativas constituyen un buen ejemplo de lo apuntado

En los presentes años del siglo XXI, una de las apuestas que cabe realizarse apunta a la sanción de una fase científica postrrelativista, a ser lograda mediante el trabajo interdisciplinar en conformidad con las ciencias teleológicas y la Historia, que proporcionen unos elementos científicos humanistas a nivel de sociedad mundial y finalidad del proceso educativo comparado, que cimienten y orienten definitiva y sólidamente la disciplina, y la capacite para proseguir, tanto su desarrollo académico teórico, como sus recomendaciones y propuestas humanistas prácticas a la clase política nacional y mundial, de forma consolidada y firme. Cuando los aspectos epistemológicos comparados modernos de nuestra disciplina se consolden de forma madura y sin ambigüedades, de ello se seguirá de forma consiguiente la resolución del ámbito metodológico comparado.

La Educación Comparada e Internacional redescubrirá por sí misma, de esta manera, su *ethos* y sentido y discurso útil a la sociedad mundial, y evitará, como relata el académico Cowen (2023a), que su revitalización intelectual y metodológica se ha producido «desde fuera» de la disciplina, lo que ya ha ocurrido en otras ocasiones. La sociedad mundial, y más en estos momentos de conflicto y crispación, solo mejorará de la mano de la educación. Corresponde a las y los académicos dedicados a la Educación Comparada e Internacional reconducir epistemológica y metodológicamente a nuestra disciplina, en un continuo suave entre la tradición de la Modernidad y las exigencias postmodernas, de modo que pueda informar a la praxis social y conducir a la sociedad mundial a buen puerto.

### **3. ¿Y después? Reimaginar la innovación en la Educación Comparada e Internacional**

Tras el primer apartado, cabe plantearse ¿y qué papel juega la innovación en la disciplina? La Educación Comparada e Internacional vive un momento actual bajo el cual no pueden renunciar a la innovación educativa como principio inexcusable desde el que seguir avanzando y, por ende, imaginando la educación en los nuevos escenarios en los que se ha de posicionar. Por todo lo anterior, la innovación ha de vincularse a paradigmas actuales de investigación y conocimiento, al tiempo que contextualiza su desarrollo en el marco de las instituciones y en sus estrategias corporativas.

Ante el hecho de que en Educación Comparada e Internacional no contamos todavía con monografías que hayan trabajado de manera sistemática la innovación en esta disciplina, y mientras nos hallamos a la espera de ello, proponemos *reimaginar* la Educación Comparada e Internacional, en un proceso que, en este apartado, incluiría tres partes, a la manera de visiones ecosistémicas en progresión: primero, *reimaginar* la investigación; segundo, *reimaginar* la Educación Comparada e Internacional, y tercero, *reimaginar* la docencia y la innovación en esta disciplina.

En la reveladora obra de Alvesson y Sandberg (2021), *Re-imagining the Research Process: Conventional and Alternative Metaphors*, los investigadores australianos proponen privilegiar, en contraste con los métodos existentes, que se centran principalmente en estandarizar el proceso de investigación, un enfoque metafórico: desde esta atalaya, ofrecen una plataforma más variada y completa para producir investigaciones novedosas, influyentes, pertinentes, y relevantes. El conjunto de principios rectores sugeridos en el libro proporciona a las y los investigadores los recursos necesarios para romper con las convenciones existentes a la hora de acometer su investigación.

Esta idea iconoclasta nos retrotrae a comparatistas de diferentes lapsos temporales que ya han valorado el poder de la metáfora en su valor heurístico de identificar las naciones y culturas, así como cuantos objetos se analicen desde la Educación Comparada e Internacional: en el ámbito internacional, Brown (2000) destaca su carácter analógico y simbólico, Eckstein (1983) reconoce su papel insustituible en los actuales escenarios socioeducativos mundiales y King (1999) se remite elocuentemente a metáforas evocadoras con respecto a países al apelar a Alemania como «una nación sobre ruedas» o a Francia como «la luz de la razón». En las metáforas, además, también se resalta su poder explicativo y la capacidad reflexiva que otorga sobre las interacciones y relaciones que tienen lugar entre los elementos que forman parte de la ontología sociopedagógica de la educación comparada: Coombs (1982) identifica a la educación con un cuerpo humano, en la línea apuntada. En tercer lugar, las metáforas se utilizan también como instrumento para conocer la realidad y, de este modo, aumentar los cauces comprensivos de los hechos educativos: desde esta idea, Kandel (1961) habla de las «fuerzas de la historia» y Kazamias (2001) otorga importancia a la idea inspiradora de «leer el mundo» y apela al mito de Agamenón para sustanciar los efectos deshumanizadores de la globalización. Rosselló (1978) en su reconocida teoría de las «corrientes educativas», identifica los procesos educativos con un caudal de agua, dinámico y vivo, para lo que recurre a submetáforas en las que se ubican las diferentes analogías y homologías que conforman su substrato epistemológico (Ayala y González, 1998).

Y siguiendo el caso español, Raventós (1991) incide en su valor didáctico desde el momento en que el recurso puede intervenir de forma activa durante la mayor parte de los procesos de aprendizaje basados en correspondencias, imitaciones, asociaciones, etc., y Pedró, a lo largo de su prolífica producción científica, ha aludido constantemente a metáforas para representar, por ejemplo, los sistemas de formación profesional (Cenicienta, el Rey León y Peter Pan (Pedró, 1996) o de educación superior, al investigar, precisamente, diferentes tendencias internacionales en las políticas supranacionales de disciplina. El propio Eckstein, en 1983, apelaba a la «mentalidad comparativa», operación intelectual que llevaba al comparatista a ir más allá y explicar lo desconocido a través de conceptos ya analizados. En palabras del autor:

«la mentalidad comparativa está llena de curiosidad y siente irresistiblemente el atractivo de los enigmas del comportamiento humano. Es creativa y flexible, y su atributo más propio es dejarse seducir por los juegos fascinantes de la resolución de enigmas complejos y de la manipulación de ideas y hechos a través de la metáfora». (p. 186)

Y volvemos sobre la imaginación, de nuevo. De hecho, es nuestro deseo abundar sobre el tema: como indican Wright Mills (2000) y Kos y Tašner (2021), posteriormente, al remitirse, en su caso, sobre la imaginación sociológica, esta es siempre un reflejo de

la época y el entorno, así como de la necesidad de comprender los acontecimientos del mundo y de lo que está ocurriendo. Los y las académicas más críticas con los enfoques de la modernización aplicada a la educación animan a su uso, al destacar los riesgos de la mera instrumentalidad y la obsesión por la aplicabilidad en el conocimiento o la deriva solucionista a la que apela Nóvoa (2018) más que en la calidad del pensamiento, como también lo evidencia Biesta (2010). De ahí que esta imaginación sociológica maride bien con la búsqueda de enfoques apropiados de conceptualizaciones y praxis de enseñanza y aprendizaje que se vinculan también a métodos innovadores.

Respecto al siguiente constructo que nos hemos propuesto desentrañar, «*reimaginar* la Educación Comparada e Internacional», varios han sido los y las comparatistas que se han remitido a esta idea seminalmente regeneradora. La aportación de Paulston (2000) resulta significativa. Bajo la invitación de «*imaginar la Educación Comparada*», su trabajo propone una revisión a la «hermenéutica radical de la imaginación» (p. 354), para lo que, ante la pregunta de «¿puede la historia autorreflexiva de la imaginación en la práctica ser patrón desde el campo intertextual de la diferencia como un mapa comparativo cultural?», revisa diacrónicamente autorías que han apelado a la misma (desde imaginarios renacentistas hasta postmodernos). Y, desde la sincronía, se refiere y revisa sus tipologías (la imaginación estadística, científica, narrativa, analítica, etnográfica, retórica, espacial y pictórica) hasta llegar a la representación, tan conocida, desde la hermenéutica de la imaginación, de cartografía social en la que compara las posiciones de conocimiento (narrativas postmodernas, de alteridad radical, y un largo etcétera) y las comunidades que contribuyen a la construcción del ideario presente y futuro de la disciplina. Posteriormente, Ninnes y Metha (2004) plantean, desde atalayas revisionistas en su «*Re-Imagining Comparative Education*» cómo, entrados en la década de los años 2000, había que prestar atención a cómo las teorías post-fundacionales (postcolonialismo, postdesarrollismo, análisis crítico del discurso, entre las más desarrolladas en su trabajo) iban redefiniendo epistemologías que invitaban, precisamente, a *reimaginar* una disciplina que necesitaba de nuevas heurísticas. Ya en el siglo XXI, Peters y Zhu (2020) nos sugieren, ante el panorama presentado, revisitar la disciplina desde los cambios que nos están interpelando, uno de los cuales es precisamente el metodológico y vinculado a la innovación educativa. Misiaszek (2020), en el mismo año, nos sugiere, también desde lentes refractarias de «reinventar» la Educación Comparada e Internacional, a través de seguir releyendo temáticas interseccionales como la decolonialidad, educación para la ciudadanía que cuenta a la otredad no ciudadana o educación humanizadora que se fundamenta en la colectividad y la desalienación, entre otras. Y, también, «*reimaginar*» la disciplina (Misiaszek, 2020), concebida esta vez, y en otro trabajo, como una forma de deconstrucción de categorías existentes para reasignar una Educación Comparada e Internacional que problematice críticamente las tendencias que forman parte de estos terrenos contestados y sus interseccionalidades. Aunque, sin salirnos de esta línea e idea, también nos parece muy sugerente, llegadas a este punto, por iconoclasta, la propuesta que Menashy (2020) hace sobre *reimaginar la Educación Comparada* bajo las lentes de ciencia ficción: los cambios radicales ante los que estamos siendo testigos hacen que miremos con atención a la ciencia ficción como constructo trabajado desde estudios de ciencias, antropología, política y tecnología, además de las perspectivas críticas de las que extraer lecciones que poder aplicar a nuestros presentes más inmediatos, muchos de ellos distópicos, y analizar con ello la epistemología que emana del género de ciencia ficción porque, en sus palabras, «necesitamos imaginar el futuro para poder sobrevivir» (p. 138), de ahí la urgencia para esta nueva imaginación.

Finalmente, en el que es el tercero de estos escalones, *reimaginar la docencia y la innovación en Educación Comparada e Internacional*. Hemos de comenzar volviendo sobre el punto de partida: no es fácil encontrar a comparatistas que se centren en siquiera hablar de metodologías de enseñanza y aprendizaje en Educación Comparada. De ahí que en las sociedades de Educación Comparada e Internacional a lo largo del planeta se habiliten fórmulas para compartir de manera colegiada las inquietudes de docencia, la metodología que comporta y ya, en los últimos años, desde el refrendo que ofrece la mirada ofrecida por el capitalismo académico (Brunner *et al.*, 2021), la innovación educativa como resultado y como forma, en España por ejemplo, de constituir evidencias mensurables para valorar los quinquenios de docencia dentro del programa *Docentia* de ANECA.

A falta de encontrar estudios que profundicen en estas cuestiones tan sugerentes, en su propuesta, Thomas y Mosselson (2018) se preguntan, a modo de reflexión global y generalizada, en un capítulo de libro:

- ¿Qué teorías y marcos conceptuales privilegiamos?
- ¿Qué prácticas y enfoques pedagógicos utilizamos?
- ¿Qué modalidades de evaluación y compromiso esperamos de nuestro estudiantado?
- Por último, ¿cuáles son las comprensiones duraderas (McTighe y Wiggins, 2013) -o los conocimientos, las habilidades y las disposiciones- que queremos que nuestros estudiantes tengan al final de su experiencia con los cursos de Educación Comparada e Internacional?

No podemos ni queremos, tampoco, dejar de citar el reciente estudio de Schweisfurth *et al.* (2022) que establecen una revisión de la literatura que tiene por objeto revelar cómo se ha investigado sobre la temática que ellos denominan de ‘Pedagogía Comparada’, entendiendo como tal cuestiones vinculadas a los modelos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de primaria y secundaria que se han acometido en investigaciones de calibre comparado en 10 revistas idiosincrásicas de la disciplina entre 2000 y 2019.

En cuanto a las temáticas, sostienen que este paradigma que ellas asignan desde la mencionada ‘Pedagogía Comparada’ se erige, explícita o implícitamente, en una variedad de formas tal y como lo reflejan los estudios publicados al respecto: a partir de posturas normativas particulares sobre lo que constituye una buena pedagogía y para qué sirve; a través de las lentes del poscolonialismo o la performatividad que escrutan cómo legitimar ciertas pedagogías sobre otras; y/o basándose en diferentes perspectivas sobre la influencia relativa, en las y los formadores globales o locales, de creencias, discursos y prácticas que van modulando las pedagogías (y, por ende, los currícula, las metodologías integradas, la evaluación, etc.). La modalidad en que estos estudios conceptualizan el contexto es igualmente importante, dada la naturaleza comparativa de la investigación y la forma en que el contexto, indiscutiblemente, configura e incluso forja la pedagogía.

En esta investigación cabe destacar que el modo en que las y los profesores se consituyen como actores se refleja en esta fundamentación pedagógica incluido el grado de libertad que se considera que tienen, o que se les debería permitir tener, en el aula. Sus roles percibidos también se reflejan, inevitablemente, en los propósitos establecidos para la pedagogía en cada estudio. Si bien muchos artículos trazan conceptual y metodológicamente una línea clara entre los actores y lo que hacen, por ejemplo, entrevistando a las

y los docentes y observándolos, en un par de artículos se halla una fusión ocasional de calidad docente y calidad de la enseñanza. Esto tiende a evidenciar un rasgo idiosincrático: la necesidad de *esencializar* la pedagogía como una característica del profesorado, en lugar de traducirlo como un proceso interactivo que puede cambiar en respuesta a diferentes grupos de alumnado o que el profesorado podría mejorar con el tiempo.

Estamos, en este sentido, necesitadas de enfoques de estudios y análisis que se hacen desde la universidad y sin perder este calibre comparado. Quizá en futuros monográficos de esta revista especializada en esta disciplina haya quien le apetezca adoptar este reto, que bien pudiera ser definido desde, y parafraseando a Cortina (2019), la *pasión por lo que es posible* en Educación Comparada e Internacional.

#### **4. La epistemología política de la Educación Comparada: legitimando (nuevas) concepciones de investigación en Educación**

Una vez esbozadas las debilidades que amenazan y condicionan el desarrollo epistemológico y metodológico de la Educación Comparada e Internacional, así como las tendencias presentes y el camino de futuro que debe recorrer este marco disciplinar, y después de haber reflexionado, a través de diferentes teorías, sobre posibles alternativas desde las que ofrecer una mirada de consenso al disenso originado por la epistemología sociológica y política en el ámbito investigador, disciplinar y docente-innovador de la Educación Comparada, procede en esta tercera parte iniciar algunas consideraciones. Estas argumentaciones están pensadas no tanto para ordenar líneas de pensamiento en torno a lo ya mencionado, sino más bien para generar reflexiones acerca del estudio político de la comparación, es decir de los valores e intereses ideológicos y corporativos (ya sean gubernamentales o de otro tipo), que subyacen en los modelos de producción del conocimiento educativo, y sobre todo, como señalan (Brent *et al.*, p. 2) «para plantear preguntas sobre qué visiones del mundo y conocimientos se están difundiendo a través del movimiento de políticas y con qué efectos». El abordaje de esta perspectiva se justifica desde su implicación en la construcción de los horizontes epistemológicos y metodológicos actuales de la Educación Comparada.

Recientemente, Deryck y Salajan (2024) se preguntaban si está la Educación Comparada e Internacional preparada para afrontar el cambio que representa un nuevo rumbo en la metodología cualitativa, expresando seguidamente la necesidad de repensar las concepciones de investigación sobre las que se sustenta epistemológicamente la Educación Comparada e Internacional. Los autores plantean la urgencia de iniciar un giro postcualitativo que facilite la transición de una metodología cualitativa positivizada y predicciónista a una forma de conocimiento más orientada al *ser* frente al *saber*, poniendo en el punto de interés a la persona y retrotrayendo a este debate la idea de las fronteras epistemológicas.

Por lo tanto, cualquier intento por conformar, en estos momentos, la agenda de la investigación en Educación Comparada e Internacional nos obliga a volver la mirada a los paradigmas clásicos de la investigación educativa, «deconstruyéndolos» como ya hiciera Popkewitz, en palabras de Pereyra (2023, p.15), desde una línea crítica y a partir de la consideración de contextos sociales, culturales y políticos, pero buscando la lógica de la armonía y la proporcionalidad. En ese sentido, quizás sea el momento de poner en

valor la idea expresada por Pereyra (en referencia a las concepciones investigadoras de Popkewitz) acerca de la necesidad de la «unidad o la complementariedad de la investigación educativa» (p. 25). Una premisa que, sin estar legitimada académicamente, representa una de las cuestiones a las que la comunidad científica internacional con toda probabilidad le pueda dedicar más atención en un futuro inmediato (Pereyra, 2023).

Otra cuestión complementaria que se genera en torno a este debate es cómo proceder a operativizar todas estas lógicas epistemológicas. Para Cowen (2023b) hay varias formas de abordar el futuro de la educación comparada:

«Una forma de hacerlo es hacerlo con nerviosismo, como si se condujera a través de una espesa niebla en una noche oscura, con la esperanza de evitar los desastres y deseando que el viaje termine felizmente. Otra forma de hacerlo es ser ruidoso como un mal político: afirmar lo que debería ser el futuro, repetir las afirmaciones en voz alta y con frecuencia, y enfatizar que todos seremos saludables, ricos y libres mañana; o poco después. Una tercera forma de avanzar hacia el futuro es silenciosa, casi involuntaria. También es un shock fuerte: la percepción repentina de que el futuro es ahora y no se puede posponer por mucho más tiempo». (p. 326)

Pero sobre todo en ese artículo, Cowen (2023b), al preguntarse por el presente y el futuro de la Educación Comparada e Internacional, constata un defecto clásico de este campo disciplinar referido a la omisión del marco político en la epistemología de esta ciencia educativa. Precisamente es la *vertiente política de la educación comparada* la que, en la actualidad, está legitimando nuevas corrientes de investigación en materia de Educación Internacional, y lo hace a partir del pasado más reciente de la Educación Comparada e Internacional (con temáticas inherentes a este campo) cuestionando enfoques politizados del colonialismo hegemónico (Zembylas, 2023) y exhortando a la comunidad académica a «generar prácticas de investigación (trans)locales más sostenibles que actúen como desobediencia epistémica contra el colonialismo» (Fischman y Silova, 2023, p.12). En la misma dirección, esta dimensión política se ve fortalecida con los nuevos horizontes epistemológicos encarnados en el estudio de las agendas de acción e identidades institucionales que, para Steiner-Khamisi *et al.* (2024), requieren no solo de los referentes políticos, sino de grandes marcos multidisciplinarios para su comprensión. Siguiendo esta línea de pensamiento, las y los autores proponen un programa de investigación comparado (*governance by numbers 2.0*) que permita ofrecer mayor información acerca de la subsunción de los gobiernos a las estrategias de diferentes sujetos políticos.

En este contexto gnoseológico, el papel de los actores internacionales representa, hoy más que nunca, el desarrollo de la continuidad (unidad en el pensamiento de Popkewitz) en el disenso/consenso producido entre paradigmas que han sido considerados como «enfrentados» (modernidad/postmodernidad), y constituye una oportunidad de considerar las aportaciones metodológicas que de esa confluencia/divergencia se derivan.

Así, a la idea de la desintegración que experimentan las instituciones democráticas garantes, en gran medida, de la consolidación de derechos de bienestar y seguridad -primera modernidad, en palabras de Ulrich Beck (2008)-, se sucede también un periodo de globalización y de construcción de nuevas identidades más complejas y sustentadas desde las teorías de la externalización (Schriewer, 2019) con relación a los procesos de producción del conocimiento global que han permitido visibilizar las líneas de pensamiento que moldean en la actualidad el ámbito disciplinar de la Educación Comparada e Internacional, contribuyendo del mismo modo a la configuración de nuevas identidades en la investigación comparada.

No obstante, podemos hacer referencia también, sin caer en contradicciones argumentativas, a las lógicas de consenso que permiten estos sujetos políticos, en tanto que la mirada global conducida por Organismos Internacionales ha favorecido un grado de entendimiento y transferencia de acciones que nacen en el escenario global (Martínez-Usarralde y Lloret-Català, 2020), con un desarrollo local (Ancheta-Arrabal *et al.*, 2023) y que son entendidas en un ejercicio de apropiación regional comprometido con lo municipal.

Este nuevo rumbo en el conocimiento comparado nos compromete a explorar la incorporación que se está haciendo de trayectorias, discursos y prácticas innovadoras, tal y como ha sido referenciado con anterioridad, y al que Larsen (2014) nos invitaba hace unos años apelando a implicarnos en un pensamiento inédito de la Educación Comparada, con teorías renovadas, conceptos interpretativos, marcos, influencias y, en definitiva con todo aquello que pudiera inspirar cambios en la epistemología de la disciplina. Siguiendo esa línea, y al amparo del marco docente de la Educación Internacional, la investigación comparada comienza a habilitar vías reformadas (y en continuo cambio) para conceptualizar y reorganizar la micropolítica curricular e instrumental, sistematizando procedimientos, contenidos y sistemas de evaluación, así como creando y transfiriendo marcos (críticos) de comprensión de la innovación docente a partir de la investigación (Hayhoe *et al.*, 2021).

Esta idea de transacciones políticas en materia de innovación abre todo un bloque de estudio de gran interés sobre el impulso que está alcanzando el marco disciplinar de la Educación Comparada e Internacional. Un campo que se presenta ahora más versátil, actual y colaborativo (Fernández-García *et al.*, 2024), en la línea apuntada por Larsen (2014), y que nos interpela a analizar los mecanismos y conectores que subyacen a estas políticas de innovación que comienzan a ser transferidas a distintas escalas, promoviendo métodos de investigación transnacional y relacional aplicables a la globalidad/local (Steiner-Khamsi *et al.*, 2024).

En este contexto hegemónico de los Organismos Internacionales en el que la Educación Comparada e Internacional experimenta una expansión importante con la incorporación activa de un gran mapa de sujetos políticos (Novoa, 2021; Verger *et al.*, Zapp *et al.*, 2024). Su presencia se materializa a través del estudio de la *legitimidad promisoria* (Robertson y Beech, 2023), con la que los Organismos Internacionales se atribuyen el *poder de la gobernanza*, en ausencia de otro tipo de supremacía política, poder que Robertson y Beech (2023) circunscriben a la OCDE, y Steiner-Khamsi *et al.* (2024) a la OCDE y al Banco Mundial. Al respecto Brent *et al.* (2024) nos advierten de que:

«la gobernanza global (ejercida por los Organismos Internacionales) es cada vez más sutil y se materializa en actividades menos examinadas, como la formulación de los términos de los debates sobre políticas, la prestación de asistencia técnica, la facilitación de viajes de estudio para aprender sobre políticas y la construcción, teorización y desarrollo de modelos de políticas, entre otros (...).» (p. 2)

Del mismo modo, hay una línea de investigación relativa a Organismos Internacionales como constructores de conocimiento con la que algunas autorías (Ball *et al.*, 2017; Cone & Brøgger, 2020; Kim, 2020) apuntan la idea de la reconfiguración investigadora de acuerdo con nuevas temáticas de estudio (como el interés por la gobernanza de las instituciones educativas o el análisis de los enfoques de control, entre otros) (Nòvoa, 2021). Hay igualmente líneas transversales que están orientando el horizonte de la Educación

Comparada e Internacional, representando cimientos significados de la gobernanza global, en un contexto que además está siendo testigo de la transición de la era digital al paradigma postdigital (Medina, 2024). De forma concreta, la digitalización educativa, en tanto que instrumento gubernamental, está ofreciendo estudios en el marco de la inteligencia artificial que ayudan a comprender los imaginarios sociotécnicos (Williamson & Komljenovic, 2022) ejecutores de las transformaciones digitales que experimentan los sistemas educativos (Saura *et al.*, 2021) e, indirectamente, esta línea de estudio está habilitando todo un campo de conocimiento sobre la innovación que se abona por un mapa cada vez más amplio de microactores institucionales.

Esta conformación del conocimiento comparado ocurre, en muchos casos, con la mediación de los Organismos Internacionales, también con el papel que comienzan a tener microactores políticos (fundaciones, microorganizaciones sociales y de mercado, entre otros) en la configuración de la agenda global, pero igualmente con más distancia con respecto a estos sujetos políticos. La ampliación temática como objeto de investigación y análisis por parte de la comunidad comparatista en los últimos años es un hecho que queda patente en la curiosidad intelectual que suscitan algunos trabajos de investigación publicados en revistas especializadas de Educación Comparada e Internacional. Buena prueba de ello es el caso de la *Revista Española de Educación Comparada* en la que los artículos más descargados a fecha de junio de 2024 están relacionados con temáticas de educación inclusiva, industria global, digitalización educativa, binomio público-privado, acompañamiento escolar y la racionalidad cultural en la formación del profesorado. Lo que da cuenta de la transdisciplinariedad que cruza el campo científico de la Educación Comparada e Internacional.

De vuelta al papel de los actores políticos, es también destacable la dimensión de introspección institucional que puede albergar este bloque de conocimiento y que es constatado por Zapp *et al.* (2024) al señalar «la investigación de organizaciones internacionales, tanto intergubernamentales como no gubernamentales como corriente importante de la Educación Comparada» (p. 286). Del estudio que realizan estos autores sobre conferencias internacionales de educación a nivel discursivo y geográfico, es reseñable la supremacía alcanzada por la UNESCO en el marco más académico (estructuras en red/conferencias).

Finalmente, no podemos obviar que la epistemología de la Educación Comparada e Internacional está siendo construida desde modos más distendidos de control desde los que se están definiendo los marcos estratégicos y se elaboran las agendas de ámbito nacional (Espejo, 2022). Es también lo que se ha denominado ‘políticas blandas’ (Cone & Brøgger, 2020) por su capacidad para combinar los usos normativos propios de la primera modernidad con el carácter, en apariencia, menos formal que tienen en la actualidad los marcos estratégicos establecidos por instituciones como los organismos europeos (por ejemplo, el Consejo Europeo), que diseñan las agendas políticas estatales. Laxo porque no están sujetos a regulación estricta (en muchos casos se trata de recomendaciones), a pesar de que su contenido sirve para acreditar las políticas nacionales y globales sobre las que se construye gran parte del ámbito de estudio en Educación Comparada e Internacional. Buena prueba de ello son las recomendaciones del Consejo Europeo que, en distintas líneas estratégicas, ya sea de modelos, concepciones o prácticas de políticas educativas, se erigen en soberanas en el dictado de pautas de actuación. La reciente *Recomendación del Consejo de 28 de noviembre de 2022 sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de*

2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro, constituye un claro ejemplo de estas nuevas formas de políticas blandas y políticas rápidas (Hardy et al., 2021) sobre las que se empieza a construir una nueva dimensión epistemológica de la Educación Comparada. En esta línea de estudio, se habla de nuevos conceptos interpretativos sobre el éxito, así como de modos de gobierno en los diferentes niveles de poder y traza una manera de concebir la innovación entendida desde la seguridad, la pertenencia y la identidad, lo que plantea sin duda desafíos presentes y futuros sobre la epistemología de la Educación Comparada e Internacional.

No queremos cerrar este bloque de trabajo sin apelar a la naturaleza política (activa y reivindicativa) que las formas de producción del conocimiento tienen en el campo disciplinar de la Educación Comparada, idea sobre la que se ha construido gran parte del pensamiento de Zemelman, tal y como señala Retamozo (2015):

«La epistemología se vuelve política y esto implica repensar tópicos clásicos en clave crítica: el criterio de demarcación, el problema de la verdad, los modos de validación del conocimiento, los lenguajes, las disciplinas el diálogo interparadigmático, la teoría, los datos, las formas de comunicación, etcétera. De allí que la metodología, también, se vuelva política, porque se ubica en las antípodas de la neutralidad valorativa y como un modo de intervención tanto cognitiva, disciplinar como política». (p. 56)

## 5. Conclusiones

En la actual era de la Postmodernidad, la Educación Comparada e Internacional revelan una gran vulnerabilidad científica. Esta vulnerabilidad posee un doble origen y carácter. Por un lado, la inseguridad epistemológica de estas disciplinas se revelan heredada del pasado, y se remonta a sus mismos orígenes formales. Ese es el caso de la dispersión teórica en lo que atañe a la conceptualización de la entidad del objeto de estudio de estas disciplinas. Por otro lado, la debilidad de la Educación Comparada e Internacional actual se vinculan a la *sociologización* presentista postmoderna, la cual ha supuesto una simplificación reduccionista de los fines humanos, que reclama, para atajarla, la vuelta al humanismo y el diseño de horizontes humanos y sociales elevados.

La construcción de la disciplina comparada en líneas de innovación se revela imperiosa e inexcusable. Ello exige una *reimaginación* epistemológica del discurso de esta ciencia que transforme la docencia y la investigación comparadas en líneas de imaginación, creatividad y apertura. Entre otros dispositivos y recursos, varias autorías han resaltado el poder de la metáfora y la curiosidad. Urge la profundización teórica en líneas de innovación, desde teorías abiertas de cuño post-fundacionales que reporten nuevas heurísticas, cuyas lentes reinventen la Educación Comparada e Internacional.

Por último, se ha hecho patente el acometimiento de un giro postcualitativo que consolide un conocimiento más orientado al ser y al núcleo más profundo de la persona. Se requiere, para ello, la deconstrucción de los paradigmas clásicos. Ha de atenderse, en esa misma línea, al actual rol de los actores internacionales, en especial los Organismos Internacionales que, en el protagonismo actual del proceso de gobernanza, incide de forma especial en la inexcusable vertiente política de la Educación Comparada e Internacional y en la construcción epistemológica de este campo disciplinar.

## 6. Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2023). Introducción al dossier. Acerca de la educación comparada: desarrollos actuales y proyecciones de un área de estudios. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17(23), e118. <https://doi.org/10.24215/23468866e118>
- Alvesson, M. & Sanderg, J. (2021). *Re-imagining the research process: Conventional and alternative metaphors*. Sage.
- Ancheta-Arrabal, A., Pascual, S., y Cercos-Chamorro, B. (2023). Transformar en la acción educativa para la igualdad de género. Una experiencia desde la innovación docente en la Universidad de Valencia. En B. Berral, J. A. Martínez Domingo, D. Álvarez Ferrandi, y J. J. Victoria Maldonado, *Investigación e innovación educativa en contextos diferenciados* (pp. 900-909). Dykinson.
- Aullón de Haro, P. (2019). Editorial: Comparatística y Metodología, *Revista Española de Educación Comparada*, 34, 10-18.
- Ayala, A. y González, A. (1998). La teoría de las corrientes educativas en Pere Roselló. Entre el positivismo y la hermeneutica. *Revista Española de Educación Comparada*. 3, 35-59.
- Ball, S.J., Junemann, C. & Santori, D. (2017). *Edu.net: Globalization and education policy mobility*. Routledge.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. McGraw-Hill Education (UK).
- Beck, U. (2008). *La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*, Paidós..
- Biesta, G. (2010). Why ‘What Works’ still won’t work: from evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*. 29 (5), 491-503.
- Bray, M. (2010). La investigación académica y el campo de la educación comparada. En M. Bray. B Adamson y M. Mason. (2010). (Eds.). *Educación Comparada. Enfoques y métodos* (pp.411-435) Granica.
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010). *Educación Comparada: enfoque y métodos*. Granica.
- Brent. E., Verger, A., McKenzie, M. y Takayama, K. (2024). Global education policy movement: evolving contexts and research approaches. In E. Brent., A. Verger, M. McKenzie y K. Takayama (Eds), *Researching global education policy. Diverse Approaches to Policy Movement* (pp. 1-39). Bristol University Press.
- Brown, L. (2000). Lifelong learning: ideas and achievements at the threshold of the twenty-first century. *Compare*, 30, 341-352.
- Brunner, J.J., Labraña, J. Rodríguez-Ponce, E. y Ganga, F. (2021). Variedades de capitalismo académico: un marco conceptual de análisis. *Education policy analysis archives*, 29 (January-July), 35.

- Carney, S. (2010). 'Reading the Global: Comparative Education at the End of an Era'. In M.A. Larsen, (Ed.), *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen* (pp.125-142). Sense Publishers.
- Cytowanie Melosik, Z. (2023). Comparative education: the status controversy and dynamics of scientific development. *Studia z Teorii Wychowania*, XIV(3 (44)), 9-26. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0053.9192>.
- Cobb, M.A. (2022). From bronization to "world system": globalization and glocalization across the globe (2000 BCE – 1500 CE). In: Roudometof, V. y Dessi, U (eds.), *Handbook of culture and glocalization* (pp. 28–44). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781839109010.00008>
- Cone, L., & Brøgger, K. (2020). Soft privatisation: Mapping an emerging field of European education governance, *Globalisation, Societies and Education*, 18(4), 374–390.
- Coombs, P.H. (1985). *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Santillana.
- Cortina, R. (2019). 'The passion for what is possible' in comparative and international education. *Comparative Education Review*, 63 (4), 463-479.
- Cowen, R. (2023a). Desarrollos recientes en educación comparada: mitos, enredos y maravillas, *Archivos de Ciencias de la Educación*, 17 (23). <https://doi.org/10.24215/23468866e120>
- Cowen, R. (2023b). Comparative education: and now?, *Comparative Education*, 59(3), 326-340, <http://doi.org/10.1080/03050068.2023.2240207>
- Deryck, T. & Salajan, F. (2024). Toward the (Post)Qualitative Turn in Comparative and International Education, *Comparative Education Review*, 68(2), 199-211, <https://doi.org/10.1086/730517>
- Eckstein, M. (1983). The Comparative Mind. *Comparative Education Review*, 3, 166-187.
- Espejo, L. B. (2022). Los procesos de importación y exportación de la privatización educativa. La gobernanza blanda como marco político de las transferencias internacionales. En A. V. Martín García y L. B. Espejo Villar (coords.), *Educación en la sociedad global. Lecturas de la agenda política y social* (pp.73- 99). Octaedro.
- Fernández-García, C.M., Iglesias García, M.T., Torío López, S. y Viñuela Hernández, M.P. (2024). ¡Los docentes universitarios también queremos y podemos ser eficientes! *Cuadernos de pedagogía*, 554.
- Fischman, G. & Silova, I. (2023). Editorial: Educación Comparada y Enredos (De) Coloniales: Hacia un futuro de aprendizajes más sustentables y equitativos. *Revista Española de Educación Comparada*, (43), 11–19. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.37764>
- García Garrido, J.L. (1991). *Fundamentos de Educación Comparada*. Dykinson. 3<sup>a</sup> edición.

- García Garrido, J.L. y García Ruiz, M.J. (2012). La metodología de la Educación Comparada: del positivismo al postmodernismo. En J.L.García Garrido, M. J. García Ruiz, y E. Gavari Starkie. *La Educación Comparada en tiempos de globalización* (pp.69-101)UNED.
- Habermas, J. (1988). Modernidad *versus* Postmodernidad. En Picó, J., *Modernidad y Postmodernidad* (pp.87-102) Alianza Editorial.
- Hardy, I., Heikkinen, H., Pennanen, M., Salo, P., & Kiilakoski, T. (2021). The ‘spirit of the times’: Fast policy for educational reform in Finland. *Policy Futures in Education*, 19(7), 770-791. <https://doi.org/10.1177/1478210320971530>
- Hayhoe, R., García Ruiz, M.J., & Martínez Usarralde, M.J. (2021). Editorial: Monográfico Creatividad, curiosidad y pensamiento innovador en Educación Comparada en relación a las nuevas normas del siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, (40), 10–14. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.32096>.
- Homobono, J.L. (2019). Glocalización: síntesis de lo global y de lo local. *Zainak, Cuadernos de Antropología-Etnografía*, 37, 19-54.
- Jules, D., Shields, R. & Thomas, M.A.M. (2021). *The Bloomsbury handbook of theory in comparative and international education*. Bloomsbury Academic.
- Kandel, I. (1961). A new addition to Comparative Methodology. *Comparative Education Review*, 5, 4-6.
- Kazamias, A. (2001). General Introduction: Globalization and educational cultures in late Modernity: the Agamemnon Syndrome. En J. Clairns, D. Lawton & R. Gardner (eds.), *Values, Culture and Education*. World Yearbook of Education 2001 (pp. 1-14). Kogan Page.
- Kim, J.M. (2020). Problematizing global educational governance of OECD PISA: Student achievement, categorization, and social inclusion and exclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 1-10. <http://doi:10.1080/00131857.2020.1732928/>
- Koerrenz, R., Blichmann, A., & Engelmann, S. (2018). *Alternative schooling and new education: European concepts and theories*. Springer International Publishing.
- King, E. (1999). Education revised for a world in transformation. *Comparative Education*, 35, 109-117.
- Kos, Z & Tasner, V. (2021). Demanding relations: sociological imagination, education, the usefulness of concepts and the world around us. *Educar*, 57 (1), 261-274.
- Larsen, M. (2014). *Pensamiento innovador en Educación Comparada. Homenaje a Robert Cowen*, UNED.
- Lewis, S., & Lingard, B. (2023). Platforms, Profits and PISA for Schools: New Actors, by-Passes and Topological Spaces in Global Educational Governance, *Comparative Education* 59 (1) 99–117. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2145006>

- Lima Jardilino, J. R. (2024). Comparative Education. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 26(44). [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinamerican/article/view/18319](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/18319)
- Martínez-Usarralde, M. J., & Lloret-Català, C. (2020). Odeseizar la educación y la cooperación al desarrollo en España: una mirada internacional a la AOD y al ODS 4. *Educar*, 56 (2), 333-348.
- McTighe, J. & Wiggins, G. (2013). *Essential questions – Opening doors to student understanding*. VA: ASCD.
- Medina, D. (2024). Pedagogía posdigital como síntesis del aprendizaje rizomático y la era posdigital, *Sophia*, 132,113-142, <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.03>.
- Menashy, F. (2020). Reimagining comparative education through the lens of science fiction: and introduction to the special section of book and media essay reviews. *Comparative Education Review*, 64 (137-138).
- Misiaszek G.W. (2020). Reinventing our comparisons: De-colonializing, de-alienating comparative education for peace, justice and planetary sustainability. *International Review of Education*, 2 (4), 483-490.
- Misiaszek, L.I. (2020). Reimagining Comparative and International Education. *International Review of Education*, 2 (4), 491-496.Ninnes, P. & Mehta, S. (Eds.). (2004). *Re-imagining comparative education: Postfoundational ideas and applications for critical times*. Routledge.
- Nóvoa (2018). Comparing Southern Europe: the difference, the public, and the common. *Comparative Education*, 54, 4, 548-561.
- Nóvoa, A. (2021). The Return of the Comparativist: Estrangement, Intercession and Profanation. In E. Kleridesand, & S. Carney (Eds.), *Identities and Education: Comparative Perspectives in Times of Crisis*, (pp. 245–260). Bloomsbury Academic.
- Paulston, R. (2000). Imagining comparative education: Past, present, future, *Compare*, 30 (3), 353-367.
- Pedró, F. (1996). Cenicienta. El Rey León y Peter Pan. Análisis de los modelos estructurales de formación profesional y de su distinta dinámica en los países de la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 2, 75-100.
- Peters, M.A. & Zhu, X. (2020). Reimagining Comparative and International Education, *International Review of Education*, 2 (4), 481-482.
- Raventós, F. (1991). *Metodología Comparativa y Pedagogía Comparada*. Boixareu Universitaria.
- Retamozo, M. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios políticos* (México), (36), 35-61.

- Robertson, S. L., & Beech, J. (2023). 'Promises promises': international organisations, promissory legitimacy and the re-negotiation of education futures. *Comparative Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/03050068.2023.2287938>
- Rosselló, P. (1978). *Teoría de las corrientes educativas*. Promoción cultural.
- Ruiz, G. y Acosta, F. (Ed.),(2015). Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización, Octaedro.
- Saura, G., Cancela, E., y Adell, J. (2022). ¿Nuevo keynesianismo o austeridad inteligente? Tecnologías digitales y privatización educativa pos-COVID-19. *Education Policy Analysis Archives*, 30(116), 1-27.
- Schriewer, J. (Ed.) (2000). *Discourse formation in Comparative Education*. Peter Lang.
- Schriewer, J. (2019). La reconciliación entre la Historia y la Comparación, *Revista Española de Educación Comparada*, 34, 148-162 <http://doi.org/10.5944/reec.34.2019.25170>
- Schuelka, M. J. & Lapham, K. (2019). Comparative and international inclusive education: Trends, dilemmas and future directions. *Annual Review of Comparative and International Education*, 35-42.
- Schweisfurth, M., Thomas, M. & Smail, A. (2020). Revisiting comparative pedagogy: methodologies, themes and research communities since 2000, *Compare*.
- Sotelo Martínez, I. (2004). La invención de Europa: la realidad histórico-cultural de Europa. En AA.VV. *La formación de europeos*. Actas del Simposio de Barcelona. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Sousa Santos, B. (2019). Más allá de la imaginación política y la teoría crítica eurocéntricas, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(86), 47-72,<http://doi.org/10.5281/zenodo.3370636>
- Steiner-Khamsi, G., Martens, K., & Ydesen, C. (2024). Governance by numbers 2.0: policy brokerage as an instrument of global governance in the era of information overload. *Comparative Education*, 60 (4) 1–18. <https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2308348>
- Thomas, M. A. & Mosselson, J. (2019). Advancing the teaching of comparative and international education. *Annual Review of Comparative and International Education*, 37, 89-95.
- Williamson, B. & Komljenovic, J. (2022). Investing in imagined digital futures: the techno-financial 'futuring' of edtech investors in higher education. *Critical Studies in Education*, 1-16.
- Wiseman, A.W., Anderson, E., Davidson, P. & Taylor, C.S. (2016), Building a Foundation for Reflecting on Comparative and International Education: A Synthesis of Published Comparative Education Research, *Annual Review of Comparative and International Education 2015 (International Perspectives on Education and Society, Vol. 28)*, Emerald Group Publishing Limited, Leeds, pp. 3-24. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920150000028002>

- Wolhuter, C. C. (2015). Quisnam Sum Ego? Crises of Identity in Comparative Education and the Call for a Comparison of Comparative Studies. In: A. W. Wiseman, N. Popov (eds.), *Comparative Sciences: Interdisciplinary Approaches* (p. 15-35), Emerald Group Publishing Limited
- Wright Mills, C. (2000). *The sociological imagination*. Oxford University Press.
- Zapp, M., Marques, M. & Brant; T. (2024). The Structures of World Society: Geography, Discourse, and Interorganizational Networks in Global Education, 1900–2018. *Comparative Education Review* 68 (2), 286–311, <https://doi.org/10.1086/729667>
- Zembylas, M. (2023). Decolonisation as Dis-Enclosure: overcoming the dangers of positionality and identity in comparative education. *Comparative Education*, 59(3) 1-18, <https://doi.org/10.1086/729667>
- Zemelman, H. (2019). *Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos*, Instituto de pensamiento y cultura en América latina.